

JAHRBUCH
DER
UNIVERSITÄT AUGSBURG

1992



Universität Augsburg
1993

Redaktionsausschuß

Prorektor Prof. Dr. A. Halder, Prorektor Prof. Dr. D. Ulich – Vertreter der Fakultäten: Prof. Dr. Dr. A. Ziegenaus (Katholisch-Theologische Fakultät), Prof. Dr. U. Schittko (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät), Prof. Dr. R. Schmidt (Juristische Fakultät), Prof. Dr. G. Wenz (Philosophische Fakultät I), Prof. Dr. L. Wolf (Philosophische Fakultät II), Prof. Dr. F. Schaffer (Naturwissenschaftliche Fakultät) – Pressereferent K. P. Prem

Redaktionsleitung

Prof. Dr. K. Mainzer, Lehrstuhl für Philosophie mit Schwerpunkt Analytische Philosophie/Wissenschaftstheorie, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg; Sekretariat: J. Janssen

Verteilung des Jahrbuchs

Rektorat der Universität, Universitätsstr. 2, 8900 Augsburg; H. Allinger

Gedruckt mit Unterstützung der Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg

Gesamtherstellung: Dr. Wißner Informationsverarbeitung, Augsburg

Der Inhalt und die Korrekturen des Berichtsteils liegen in der Verantwortung der Fakultäten und der Verfasser.

ISSN 0722-5385

GESTALTENDES SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

KASPAR H. SPINNER

Zu den Neuerungen im „Fachlehrplan für Deutsch“ für das bayerische Gymnasium, der 1992 erlassen worden ist, gehört die stärkere Berücksichtigung des „gestalterischen Schreibens“. Es ist damit ein Schreiben gemeint, das sich literarischer Mittel bedient: Erzählen von Geschichten, Verfertigen von Gedichten, Verändern, Verfremden, Ergänzen von vorgegebenen literarischen Texten u.ä. Was hier in diesem und, wie abzusehen, in bald folgenden Lehrplänen gefordert wird, entspringt den neuesten Entwicklungen der Deutschdidaktik. Nach einer überwiegend kognitiv-analytischen Ausrichtung des Deutschunterrichtes in den 70er Jahren ist die Fachdiskussion seit den 80er Jahren geprägt vom Bestreben, die schöpferische Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur zu betonen. Dabei sind zwei Entwicklungslinien zu beobachten, die z.T. getrennt verlaufen, z.T. sich überschneiden: 1. die Ausformung einer produktionsorientierten Literaturdidaktik und 2. die Einbeziehung des kreativen Schreibens in die schulische Aufsatzerziehung. Beide Stränge sollen im folgenden näher charakterisiert werden. Die Augsburger Deutschdidaktik ist diesen Neuerungen besonders verpflichtet, da die Ausarbeitung und Überprüfung von Methoden des gestaltenden Schreibens derzeit ihren wichtigsten Forschungsschwerpunkt darstellt.

Zum produktionsorientierten Literaturunterricht

Der Terminus „produktionsorientierter Literaturunterricht“ ist Ende der 70er Jahre in die Didaktikdiskussion eingeführt worden. „Produktionsorientiert“ meint dabei, daß die Schülerinnen und Schüler literarisch produktiv werden, indem sie die Texte nicht nur lesen und analysieren, sondern kreativ mit Gedichten, Erzählungen und Theaterstücken umgehen. Wesentlicher Hintergrund dieses Ansatzes bildet die Rezeptionsästhetische Diskussion der 70er Jahre. In ihr wurde deutlich gemacht, daß das Lesen von Literatur nicht einfach Entschlüsselung eines vorgegebenen Sinnes, sondern ein Ausgestalten des Textes durch die Phantasietätigkeit des Lesenden ist. Das Lesen wurde so als produktiver Akt begriffen. Im produktionsorientierten Literaturunterricht wird diese Auffassung gewissermaßen radikalisiert, indem das Mitschaffen beim Lesen nicht mehr nur als eine Aktivität im Kopf aufgefaßt wird, sondern im literarischen Schreiben zu den Texten eine Vergegenständlichung erfährt. Zugleich ergibt sich eine Verbindung zum fächerübergreifenden Prinzip einer handlungsorientierten Didaktik; handlungsorientierte Konzepte, die in verschiedenen Ausprägungen in unserem Jahrhundert immer wieder propagiert worden sind, wenden sich gegen einen einseitig kognitiven, lehrerzentrierten Unterricht, wie er z.B. bei der Methode des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, die gerade im Literaturunterricht, aber auch in vielen anderen Fächern dominiert, gegeben ist. Bei ihr weiß der Lehrer, worauf er hinaus will, und arrangiert seine Fragen so, daß in vorgeplanten Schritten das erwünschte Ergebnis herauskommt. Handlungsorientierte Didaktik kritisiert die Gängelung, die in dieser Methode steckt. Diese Kritik finden wir bereits in der Reformpädagogik am Beginn unseres Jahrhunderts vor. Deshalb ist es auch kein Zufall, daß wir heute allenthalben Rückgriffe auf reformpädagogische Vorstellungen finden. Gerechterweise muß man allerdings sagen, daß die Methode des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs ihrerseits aus einer Kritik am lehrerzentrierten Unterricht entstanden ist; am Ende des 18. Jahrhunderts kritisierten vor allem die sogenannten Philanthropen die dozie-

rende Lehrweise, die den Schüler in eine rein passive Rolle versetze, und propagierten die fragend-entwickelnde Methode – sokratisches Lehren ist sie damals genannt worden – als eine Möglichkeit, das selbständige Denken der Heranwachsenden zu fördern. Dozieren, fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch und Handlungsorientierung sind die drei großen Etappen in der Geschichte der Unterrichtsmethodik.

Produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht sollen also die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler stärken, damit diese sich nicht nur als Rezipienten und als zu Belehrende erfahren, sondern in der Auseinandersetzung mit der Literatur ihre eigenen schöpferischen Fähigkeiten entfalten. Zur Veranschaulichung sei eine Unterrichtsstunde skizziert, die ich im November 1992 in einem Grundkurs der 13. Jahrgangsstufe im Rahmen einer Einheit zu Hermann Hesses „Steppenwolf“ gehalten habe. Thema der Stunde sollte die Identitätsproblematik im Roman sein. Statt nun analysierend und interpretierend das Thema zu erörtern, las ich auszugsweise die Stelle vor, in der der Erzähler seine „erste persönlichere Begegnung“ mit der Hauptfigur, dem Steppenwolf (= Harry Haller), schildert¹. Er sieht ihn, wie er im Treppenhaus sitzt und den Mahagonischrank und die Topfpflanzen auf dem Treppenabsatz anschaut. Es ist die heimliche Sehnsucht des Steppenwolfes nach der bürgerlichen Welt, die hier zum Ausdruck kommt. Die Schülerinnen und Schüler sollten nun die Gedanken aufschreiben, die dem Steppenwolf in diesem Augenblick durch den Kopf gegangen sein mögen. Nachdem sie einige Sätze aufgeschrieben hatten, gaben sie ihr Blatt an ihren Nachbarn weiter. Es folgte nun ein zweiter Schreibauftrag, wieder ausgehend von einer Textstelle. Ich las einen Abschnitt vor, in dem der Steppenwolf in seiner Doppelnatur charakterisiert wird, nämlich einerseits als Mensch, andererseits als Wolf, der höhnisch auf den Menschen Harry Haller blickt². Die Schüler sollten sich nun in die Perspektive der wölfischen Seite Hallers hineinversetzen und das, was ihr Vorschreiber auf das Blatt geschrieben hatte, aus dieser Sicht kommentieren. Anschließend wurde das Blatt wieder weitergereicht; ich las nun die Stelle vor, wo dieses Modell der Zweiteilung hinterfragt wird mit dem Hinweis, daß hinter dem Wolf in Harry Haller noch vieles andere lebe, nämlich „Fuchs, Drache, Tiger, Affe und Paradiesvogel“³. Die Schüler sollten nun die Rolle irgendeines Tieres einnehmen und aus dieser Sicht wiederum das bereits Geschriebene kommentieren. Anschließend wurden die Blätter an die Schreiber der vorangehenden Teiltex-te zur Lektüre zurückgegeben und einige Beispiele für die ganze Klasse vorgelesen. Das abschließende Unterrichtsgespräch bezog sich vor allem auf die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler selbst zu dem von Hesse aufgeworfenen Problem der Identität stehen.– Das Hauptthema des Textes wurde in diesem Arrangement also vor allem schreibend und phantasierend entfaltet. Das Beispiel mag zeigen, daß es im produktionsorientierten Literaturunterricht jeweils sowohl um Sichtweisen des Textes als auch um eigene Empfindungen, Auffassungen, Gedanken der Schülerinnen und Schüler geht; dahinter steht die Überzeugung, daß Literatur in dieser Wechselbeziehung zwischen vorgegebener literarischer Welt und Subjektivität des Rezipienten ihre Wirkung entfaltet.

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung, die bei diesem Beispiel im Vordergrund steht, kann mit produktiven Verfahren auch der Blick auf sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten gerichtet werden – z.B. wenn bei einer Beschäftigung mit „Paare, Passanten“ von Botho Strauß

¹ Hermann Hesse: *Der Steppenwolf*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 7. Aufl. 1977, S. 18 ff.

² A.a.O. S. 48

³ A.a.O. S. 72 f.

eine Kurzgeschichte von Böll in den Stil von Botho Strauß umgeschrieben und so im eigenen Tun der Unterschied erfahren wird.

Zum kreativen Schreiben

Die zweite Entwicklungslinie, in der das gestaltende Schreiben steht, wird durch die sogenannte Schreibbewegung repräsentiert, die zu den auffallenden Erscheinungen im alltagskulturellen Leben der letzten Jahre gehört. Während in den vergangenen 200 Jahren (also seit der Goethezeit) das literarische Schreiben im wesentlichen als eine Angelegenheit der Autoren und Dichter betrachtet worden ist, gibt es heute in Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen immer häufiger Kurse für Laienschreiber; auch auf privater Ebene finden sich Menschen zusammen, die selbstgeschriebene Texte untereinander austauschen. Solche Schreibgruppen sind in der Regel stark am Konzept der Selbsterfahrung ausgerichtet: Das Schreiben dient dem Ausdruck eigener Erlebnisse, Wünsche, Gedanken; es soll einen neuen Zugang zum eigenen Ich eröffnen. Die Schreibbewegung kann damit in die Subjektivierungstendenzen eingeordnet werden, die für unsere Gesellschaft seit einiger Zeit kennzeichnend sind. In jüngster Zeit ist nun ein starker Einfluß dieser außerschulischen Schreibbewegung auf den Deutschunterricht festzustellen. Er liegt vor allem in der Erfahrung begründet, daß der herkömmliche Aufsatzunterricht bei vielen Schülerinnen und Schülern mehr Schreibblockaden hervorruft, als daß er die Schreibkompetenz entfaltet. Die Methoden des kreativen Schreibens sind darauf angelegt, vor dem eigentlichen Schreibakt Assoziationen freizusetzen, bildhafte Vorstellungen zu wecken und einen emotionalen Bezug zu einem Thema zu schaffen. Aus dieser inneren Aktivierung heraus kommt es dann zum Niederschreiben eines Textes. Zur Erklärung eines solchen Vorgehens wird oft (in einer gewissen populärwissenschaftlichen Verkürzung) auf die moderne Hirnforschung verwiesen, die in der linken Gehirnhälfte die linearen, analysierenden, abstrahierenden geistigen Prozesse, in der rechten Gehirnhälfte die Emotionen, das bildhafte Denken, das ganzheitliche Erfassen lokalisiert sieht. Mit dem kreativen Schreiben sollen die Potentiale der rechten Gehirnhälfte, die in unserem abendländischen Denken und insbesondere in unserer schulischen Erziehung vernachlässigt werden, für das Schreiben fruchtbar gemacht werden.

Vielleicht verwundert es, wenn hier das kreative Schreiben als aufsatzdidaktischer Ansatz auf die Entwicklungen der letzten Jahre bezogen wird. Denn schon Anfang der 70er Jahre hat es eine sehr einflußreiche Diskussion um die Kreativität gegeben, die sich auf den Unterricht ausgewirkt hat. Es ist jedoch kennzeichnend für die neuesten Entwicklungen, daß sich eine Akzentverschiebung beim Kreativitätsbegriff ergeben hat. Während in den 70er Jahren unter Kreativität vor allem das divergente, abweichende Denken, die Fähigkeit, originelle Einfälle zu haben, verstanden wurde, so steht beim kreativen Schreiben heute der Selbstausdruck, die Gestaltung des unverwechselbar Individuellen im Vordergrund. Der Begriff der Kreativität ist, so könnte man sagen, subjektiviert worden.

Die Subjektivierung findet allerdings eine Ergänzung im Geselligen, das ein zweites Hauptcharakteristikum der neuen Schreibbewegung ist. Schreiben wird von ihr nicht als einsame Tätigkeit eines Schriftstellers am Schreibtisch verstanden, vielmehr spielt der Austausch in der Gruppe, das Reden über die Texte, aber auch des Miteinander-Schreiben eine wesentliche Rolle. Es geht um Selbstausdruck im gegenseitigen Austausch. In diesem Zusammenhang werden aufklärerische und frühromantische Ideen der Geselligkeit aufgegriffen und umgesetzt.

Wird das kreative Schreiben in der Schule eingesetzt, ergeben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, weil Unterricht nicht gerade ein Ort des freien geselligen Austauschs und der Erkundung eigener Subjektivität ist. Daraus erklärt sich, daß das kreative Schreiben zunächst in Form von Wahlkursen, Arbeitsgemeinschaften u.ä. angeboten worden ist. Zur Zeit dringt es aber immer mehr auch in den Regelunterricht ein, verbunden mit der Intention, damit auch die gewohnten Ritualisierungen von Unterricht aufzubrechen – was allein schon dann geschieht, wenn z.B. die Lehrerin oder der Lehrer mitschreibt und seine/ihre Texte vorliest, wie es der Idee der literarischen Geselligkeit entspricht.

*

Die Hinweise auf die Herkunft des gestaltenden Schreibens, die ich hier gegeben habe, mögen gezeigt haben, daß eine Reihe weitreichender Probleme mit dem Ansatz verbunden ist; es geht nicht nur um eine neue Methode in Schreib- und Literaturunterricht, sondern auch um grundlegende Fragen zu den Bildungszielen und zum Kulturverständnis in unserer Gesellschaft. Ich erörtere im folgenden drei Problemkreise, die in der Auseinandersetzung um das gestaltende Schreiben immer wieder zu Diskussionen Anlaß geben. Ich greife dabei auf Erfahrungen zurück, die ich bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen gesammelt habe. Da ich regelmäßig in Schulen neue Methoden durch eigene Unterrichtsstunden vorstelle und mit den Deutschkollegen diskutiere, erfahre ich, welche Probleme die Praktiker sehen. Mit der Einbeziehung solcher Erfahrungen in die didaktische Reflexion folge ich einem Wissenschaftsverständnis, das die Alltagstheorie der Lehrerinnen und Lehrer zum Gegenstand der Reflexion macht und mit der wissenschaftlichen, universitären Theoriebildung in Verbindung bringt.

Prozeß- versus Ergebnisorientierung

Die heftigsten Diskussionen bei der Vorstellung der neuen Methoden ergeben sich in bayerischen Lehrerkollegien in der Regel dadurch, daß beim gestaltenden Schreiben kein einheitliches Stundenergebnis erzielt wird. Wenn die Kollegiaten ihre Texte zum „Steppenwolf“ schreiben, so ist dies nicht ein bloßes Mittel, um zu einer bestimmten kognitiven Erkenntnis zu kommen; im Mittelpunkt steht vielmehr das Sich-Einlassen auf den Text und seine Problematik. Es sind die Prozesse, auf die es ankommt: sich in eine Situation hineindenken, etwas nachempfinden, jemanden verstehen, ein Problem von verschiedenen Seiten ansehen, eine Sprache für Erfahrungen suchen usw. In unseren Schulen dominiert dagegen das ergebnisorientierte Denken, das vor allem durch institutionelle Bedingungen gestützt wird: Ein Unterrichtsergebnis kann man sich als Wissen merken, es läßt sich abprüfen und dient so der Bewertung der Schülerinnen und Schüler. Dabei wären prozessuale Fähigkeiten für den einzelnen wie für die Gesellschaft viel wichtiger als das abrufbare Wissen. Um es noch einmal an der „Steppenwolf“-Lektüre zu verdeutlichen: Zu wissen, welches die richtige Interpretation von Hesses Roman ist, hat als Bildungsinhalt im Grunde genommen wenig Wert. Solches literarisches Wissen ist sowohl für den einzelnen Schüler als auch für unsere Gesellschaft nicht besonders bedeutsam. Pädagogisch und gesellschaftlich wichtig ist hingegen, daß Heranwachsende durch die Beschäftigung mit Literatur sensibler werden, daß sie sich in andere Perspektiven hineinzudenken lernen, daß sie psychisches Geschehen, auch wo es verworren ist, genauer erfassen können und Interaktionsabläufe (das Miteinander-Umgehen von Menschen) durchschauen. Das ist kein abrufbares Wissen, sondern das sind Fähigkeiten, die sich ausbilden können in einem Umgang mit Sprache und Literatur, der es auf die Aktivierung

geistiger (kognitiver und emotionaler) Prozesse abgesehen hat. Zwar ist gestaltendes Schreiben nicht die einzige Möglichkeit, solche Ziele anzustreben, aber es ist, so wie es in der Didaktik entwickelt worden ist, solchen Zielen in besonderem Maße verpflichtet. Sein Einsatz im Unterricht hat deshalb auch mit der Entscheidung für bestimmte grundlegende Ziele von Erziehung und Unterricht zu tun.

Gestaltendes Schreiben als Antwort auf die sich wandelnde Lebenswelt der Heranwachsenden

Eine der großen Herausforderungen für die Didaktik heute ist die Tatsache, daß die hergebrachten Unterrichtsmethoden offensichtlich bei den gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen immer weniger greifen. Ich verwende zur Erklärung dieses Zusammenhangs die kulturosoziologischen Begriffe von Gerhard Schulze⁴. Er charakterisiert unsere Gesellschaft als eine Erlebnisgesellschaft, in der der Wunsch nach Befriedigung ohne Zeitverzögerung im Vordergrund steht. Diese Erlebnisorientierung hat das hergebrachte Arbeitsethos abgelöst, das auf eine Erfüllung in der Zukunft ausgerichtet ist. Die Lehrerinnen und Lehrer definieren sich meist noch vom Arbeitsethos her und erfahren nun befremdet die andere Einstellung der Schülerinnen und Schüler. Das gestaltende Schreiben ist eine Antwort der Didaktik auf die veränderten Voraussetzungen; es vermittelt etwas von der Erlebnisqualität im Hier und Jetzt, die in unserer Gesellschaft gesucht wird. An die Stelle eines Lernens, dessen Resultat vielleicht irgendeinmal im Leben nützlich ist, tritt ein Schreiben, das für sich selbst eine lebenswerte Erfahrung darstellt. Pädagogische Leitbegriffe wie „Schule als Lebensraum“, „erfahrungsorientierter Unterricht“, „kulturelle Praxis in der Schule“ bilden den weiteren Rahmen der hier zu Tage tretenden Bildungskonzeption.

Heißt das, so könnte man hier kritisch einwenden, daß Unterricht schlicht einer Zeitströmung angepaßt werden soll: der Lernort Schule als Erlebnisraum, in dem die Gesetze des Konsums herrschen? Pädagogik als Erfüllungsgehilfe einer konsumorientierten, erlebnissüchtigen Gesellschaft?

Einem solchen Argwohn ist zu begegnen durch eine Unterscheidung zwischen Erlebnis und Konsum und eine differenziertere Darstellung des Verhältnisses von Erlebnis und Schule. Es gehört zu den Grundeinstellungen des Menschen in der Erlebnisgesellschaft, daß er in der ständigen Erwartung lebt, Erlebnisse zu empfangen. Wenn Schule einer solchen Erwartungshaltung einfach entgegenkommt und den Unterricht zu einem bunten Erlebnisprogramm stilisiert, dann macht sie sich in der Tat zum Büttel einer Konsumgesellschaft und verfehlt ihren pädagogischen Auftrag. Denn die passive Erlebniservartung, auf die Schule dann reagiert, beruht auf einer Täuschung über die Natur von Erlebnissen. Sie werden nämlich immer vom erlebenden Subjekt mitgestaltet und sind deshalb mehr als bloßer Konsum. Daß für den einen die Ägyptenreise zum Erlebnis wird, für den anderen zum Programm, das er absolviert, hängt mit der aktiven Beteiligung des Subjekts zusammen. Eine angemessene pädagogische Antwort auf die Erlebnisgesellschaft besteht deshalb in der Zielsetzung, den Heranwachsenden die Fähigkeit zur Erlebnisgestaltung zu vermitteln. In diesem Sinne ordnet sich nun der Begriff des gestaltenden Schreibens in einen größeren Zusammenhang ein. Ziel ist nicht einfach, den Schülerinnen und Schülern durch spielerisch freudiges Schreiben ein paar glückliche Stunden zu verschaffen, sondern sie modellhaft erfahren zu lassen, wie man gestaltend mit

⁴ Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus 1992

sich und den Beziehungen zu anderen umgehen kann. Mit einer solchen Zielformulierung kann nun noch ein weiter gefaßter Argumentationsrahmen eröffnet werden. Das Gestalten kann grundsätzlich als zentrale Aufgabe der modernen zivilisatorischen Welt bezeichnet werden, nicht nur im Sinne der Lebensgestaltung des einzelnen, sondern auch im Sinne der ökologischen Gestaltung der Umwelt, die nicht auf ein „machtet euch die Erde untertan“ zielt. Arbeitsethos wird dabei durch Verantwortungsgefühl, Schaffen durch schöpferisches Gestalten abgelöst. Das gestaltende Schreiben gewinnt so eine zeittypische Bedeutung, die über ein modisches Anbieten an den Zeitgeist hinausgeht. Gestaltend mit der Sprache umgehen als ein Sich-Einrichten in der Sprache, in den eigenen Gefühlen und Gedanken, im Nachvollzug des Fremden, im Miteinander mit den anderen, das hat etwas zu tun mit dem Schaffen von lebenswerter Welt.

Intimisierung der Öffentlichkeit und gestaltendes Schreiben

Zur Erlebnisgesellschaft gehört die Verdrängung öffentlicher Kategorien durch private. Richard Sennett hat dies mit dem Begriff der Tyrannei der Intimität in aller Schärfe formuliert⁵. Wo früher gesellschaftliche Orientierungen im Vordergrund standen, drängt sich heute immer mehr das Private vor. Im großen zeitlichen Rahmen zeigt dies z.B. die Geschichte der Liebe, die zu unserem heutigen Anspruch, private Lebenserfüllung in der partnerschaftlichen Beziehung zu finden, geführt hat. Eine Entwicklung in der jüngsten Zeit ist die Verdrängung der soziologischen Argumentationsmuster, wie sie in den 70er Jahren in den Geisteswissenschaften (und in der Alltagssprache der Akademiker) dominierten, durch psychologische in den 80er Jahren. Man kann auch das gestaltende Schreiben als typischen Ausdruck der Intimisierungstendenzen betrachten: In der öffentlichen Institution Schule soll persönlich geschrieben, subjektive Betroffenheit gezeigt, eine authentische Sprache gefunden werden. Das führt bis zu Therapieerwartungen an den Unterricht – man gewinnt heute manchmal sogar den Eindruck, unsere Gesellschaft möchte überhaupt den Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe zuschieben, alle psychischen Schäden, die Heranwachsende in der modernen Welt erleiden, zu therapieren.

Die Verwischung der Grenzen zwischen öffentlicher Institution und privatem Anspruch, zwischen Unterricht und Therapie hat in der Didaktik der jüngsten Zeit zu einem verstärkten Nachdenken über die Grenzen von Schule geführt. So muß auch für das gestaltende Schreiben, das viele Anregungen aus der Psychotherapie übernommen hat, der Rahmen abgesteckt werden. Gestaltendes Schreiben darf im Unterricht nicht zum Mittel werden, verdrängte psychische Konflikte einzelner Beteiligter zum Gegenstand einer Erörterung zu machen. Während der Psychotherapeut Selbstäußerung hervorlockt, um an den zu Tage tretenden Verdrängungen und inneren Verletzungen zu arbeiten, muß im Unterricht die Aufmerksamkeit auf den geschriebenen Text gerichtet bleiben. Wieviel an Persönlichem darin gespiegelt ist, bleibt dem einzelnen überlassen. Literarische Ausdrucksformen erlauben geradezu, sich im Fremden zu verstecken und wiederzufinden. Man trägt Masken – das ist entlastend, befreiend, weil man nicht festgelegt wird und sozusagen mit Möglichkeiten des Denkens und Empfindens experimentieren kann. Die Aufgabe der Unterrichtenden ist es nicht, hinter die Masken zu schauen, sondern umgekehrt den Schutz der Masken zu garantieren. Wenn dies gelingt, dann entsteht eine eigene Geselligkeit im Unterricht: nicht die des gegenseitigen Sich-das Herz-Ausschüttens, sondern die einer Ermöglichung von persönlicher Beteiligung und von Aus-

⁵ Richard Sennett: *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt a.M.: Fischer 1986

tausch unter Wahrung einer privaten Sphäre, die jeder für sich behalten darf. Wenn ein Schüler in einem Text als höhnischer, sadistischer Wolf spricht, brauche ich nicht zu wissen, ob er dies selbst ist oder ob er nur eine fremde Denk- und Empfindungsweise nachahmt. Er weiß es vielleicht selbst nicht, kann es gar nicht wissen, weil es mit der Einheit des Subjekts nicht so bestellt ist, wie man es sich gerne denkt. Aber dies – nämlich der Stellenwert von Subjektivität im Zeitalter der Postmoderne – ist ein weiteres Problem, für dessen Erörterung hier kein Platz mehr ist.